

## ДО ПРОБЛЕМИ ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Проблема творчості є однією з парадоксальних у психологічній науці: з одного боку вона має чи не найтривалішу історію свого розвитку, з іншого – вона є однією з найбільш "запльованих" блими п'ямями, які все ще чекають свого вивчення. Причиною цього є насамперед складність феномену творчості, унаслідок чого донині існує велика кількість тлумачень її сутності, природи, механізмів тощо. Однією з причин такої ситуації є складність дослідження феномену творчості, пов'язана з добром адекватних методів та процедур.

Разом з тим, слід констатувати, що останнім часом інтерес до проблеми творчості дещо знизився, що, на нашу думку, пов'язано не з утратою актуальності, а зі складністю дослідження даної проблематики, адже творчий процес подібний до айсберга – найбільша і найвагоміша його частина все ще є прихованою для дослідників. Однак, дослідження творчості повинні продовжуватися, адже лише через творчість пролягає шлях до відкриттів у науці та до все більшого вдосконалення нашого повсякденного життя. Разом з тим, з часом не знімається проблема критеріїв творчості, яка лежить в основі побудови емпіричного дослідження творчості та творчого мислення.

Метою нашого дослідження є обґрунтування можливостей моделювання творчої діяльності шляхом розв'язання творчих задач. К.О. Абульханова-Славська пише: "Аналіз історії психології показує незаперечну важливість поняття "розв'язання задач", оскільки без нього не зміг обійтися майже жодний напрямок у психології мислення... Мислення реально здійснюється як розв'язання задач" [14, с.210].

У психолого-педагогічній літературі накопичений досвід вивчення творчого мислення та процесу творчої діяльності на матеріалі розв'язання творчих або проблемних задач [4, 10, 11]. Доробки дослідників дають всі підстави розглядати діяльність, спрямовану на розв'язання нових задач як модель творчої діяльності.

Проблемну ситуацію, задачу як основну експериментальну ситуацію в психологічному дослідженні мислення використовували ще гештальтпсихологи. Саме створення експериментальних ситуацій, які дозволяють виявити умови процесу розв'язання таких задач, є однією з вагомих доробок гештальтпсихології. Подальший розвиток експериментальних досліджень показав адекватність запропонованого гештальтпсихологами методу дослідження його предмету.

Термін "задача" (як і іншомовні терміни) вживається в психологічній літературі в найрізноманітніших значеннях. Частіше за все, особливо в зарубіжній психології, задача розглядається як деякий зовнішній чинник, що і зумовлює активність суб'єкта. Разом з тим у ході розробки теорії діяльності (Г.О.Балл, М.Я.Басов, С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Г.С. Костюк та ін.) був запропонований інший підхід до розуміння задачі, який дозволяє враховувати не тільки зовнішні, але й внутрішні джерела активності (задача як мета) [1, 8].

У разі широкого розуміння задачі діяльність суб'єкта може бути представлена як система процесів розв'язання задач. Це стосується не тільки нормативних, а й творчих компонентів діяльності: в задачах, які розв'язує суб'єкт, виявляються не тільки вимоги, поставлені перед ним із зовні, а й його особистісні тенденції [1].

У суцільних психологічних дослідженнях процес розв'язання творчих задач є головним предметом дослідження творчої діяльності. Розв'язання творчої задачі складає для суб'єкта певну трудність, вимагає пошуку особливих засобів розв'язання (нових способів, методів). У випадку, коли суб'єкт не має таких готових засобів, він змушений у процесі розв'язання самостійно проєктувати шлях і спосіб розв'язання. Саме цей момент дозволяє розглядати процес розв'язання творчої задачі як адекватну модель творчої діяльності [7, 11, 13].

Зупинимось на існуючій в психології дефініції поняття "творча задача" детальніше. Задача ототожнюється переважно чинником з проблемною ситуацією. Будь-яка задача, що підлягає розв'язанню, передбачає, як відомо, наявність зв'язку між трьома компонентами: запитання (мета); дані, необхідні для одержання відповіді на запитання, і відповідь на запитання. Задача виникає в тому випадку, коли наявні (виявлені) умови, запитання та дані. Наявність тільки запитання або тільки даних або відповіді на яексь запитання не відповідає поняттю задачі чи проблемної ситуації.

Проведений аналіз текстів підручників, виявив своєрідні ситуації, які є нібито проміжним явищем між задачею та простою інформацією. В них, зокрема, не позначене запитання, або завдання, але водночас виражені інші елементи задачі. Це ситуації, які містять виражену інформацію і приховане (невиріжене) запитання, що вимагає відповіді.

На відміну від поняття "задача" О.М.Мапошкін включає в поняття "проблемна ситуація" три головні компоненти: а) необхідність виконання такої дії, за якої виникає пізнавальна потреба в новому, невідомому відношенні, способі або умові дії; б) невідоме, яке повинне бути розкрито у проблемній ситуації, що виникає; в) можливості суб'єкта виконати поставлене завдання, проаналізувати умову і відкрити невідоме [10, с. 34]. При цьому зазначається, що ні надто важке, ні надто легке завдання не створює проблемної ситуації.

Головною ознакою поняття "творча задача" В.О.Моляко вважає повну або часткову новизну її для суб'єкта, що і становить для нього предмет спеціального пошуку нового способу її розв'язання. "Психологічна задача виникає (формулюється) для суб'єкта у тому випадку, якщо він не знає, як відповідати на запитання, як зорієнтуватися в даній ситуації, і йому необхідно шукати відповідь, спеціально організовуючи свою діяльність" [11, с.11]. Аналогічні погляди висловлюються в працях А.Ф.Есаулова, Т.В.Курдявцева, О.М.Мапошкіна.

У свою чергу Я.О.Пономарев вважає, що творчі задачі можна поділити на два класи. До одного належать задачі, які можуть бути розв'язані засобами планомірного використання суб'єктом усвідомлених способів і прийомів, однак у ході їх розв'язання все ж виявляється суттєва ознака функціонування психологічного механізму розв'язання творчих задач - зміна домінуючих рівнів у процесі розв'язання. Суттєвою ознакою цього класу творчих задач є та обставина, згідно з якою діапазон домінуючих рівнів, які беруть участь у розв'язанні даного класу задач, не виходить за межі усвідомлюваного.

Другий клас задач складають ті задачі, протиріччя яких більш глибокі і розв'язання обов'язково опосередковується неусвідомлюваними спочатку, знахідками. Зміна домінуючих рівнів у ході розв'язання властива і для цих задач. Суттєва ознака даного класу задач - обов'язкова залученість тих рівнів, які знаходяться у сфері неусвідомлюваного.

Поняття "творча задача" охоплює не тільки власне задачі, а й широке коло інших об'єктів. Так, Л.П.Доблаєв розглядає розуміння тексту як розв'язання особливих текстових задач або "проблемних текстових ситуацій". Проблемні текстові ситуації - це ситуації прихованого запитання; даними в них часто виступають готові відповіді на невіражені запитання або матеріал, необхідний для самостійного знаходження. Розуміння таких ситуацій починається не з усвідомлення запитання (яке не поставлене), а раніше - з виявлення і самостійної постановки його і завершується знаходженням відповіді. Основними прийомами розуміння тексту є прийом "постановки запитання перед собою - знаходження відповіді". Формування цього прийому веде до самостійного оволодіння й іншими прийомами: постановка запитань-припущень - знаходження відповіді або перевірка припущення; антиципація (передбачення думки) - реципація, тобто повернення до раніше прочитаного і повторне осмислення його з точки зору нової думки [13].

Аналіз доробок психологів, що займалися дослідженням процесу розуміння текстів, дає підстави узагальнити, що у випадку дослідження розуміння текстів здійснювана суб'єктом діяльність відповідає вимогам змісту поняття продуктивної діяльності.

Процес розв'язання задачі, як правило, поділяють на три етапи: 1) розуміння задачі (називатимемо його етапом власне розуміння); 2) формування гіпотези (здуму); 3) перевірка гіпотези [11]. Існування першого етапу передбачає, що після його завершення суб'єкт зрозумів задачу і переходить до її розв'язання. Слід сказати, що такий поділ процесу розв'язання на етапи досить умовний, оскільки практично відокремити один етап від іншого неможливо. Читуючи задачу, суб'єкт вже починає формувати гіпотезу її розв'язання. Іноді буває й так, що після першого прочитання він відразу дає правильну відповідь. У цьому разі всі три етапи здійснюються одночасно.

Розв'язуючи дуже складну задачу, суб'єкт повинен насамперед зрозуміти її, а тоді вже переходити до формування гіпотези розв'язання. У ході розуміння в суб'єкта виникає суб'єктивне відчуття "зрозуміти". Воно з'являється одночасно з формуванням первинного смислу і, як буде показано далі, не може бути досить надійним критерієм розуміння. Л.Секей зазначає, що суб'єктивне відчуття розуміння не є надійним критерієм правильного розуміння.

Дослідження процесу розуміння текстів показує, що цей процес за перебігом своїх етапів аналогічний тому, що здійснюється при розв'язанні творчих задач [3]: постановка запитань до тексту і пошук відповідей на них, пошук невірних, прихованих запитань, що містяться в тексті, висування гіпотез, самоконтроль, тобто перевірка правильності висунутих гіпотез, а також - оцінка результатів розуміння. Так, перші етапи, які передують висуванню гіпотези, характеризують етап власне розуміння задачі. Далі слідує етап, пов'язаний з формуванням гіпотези та її перевіркою.

Значна частина дослідників [3, 5, 15] погоджується з тим, що процес розуміння текстів є творчою діяльністю, пов'язаною з осмисленням та переосмисленням інформації, що міститься в тексті, зі збагаченням та переструктуруванням системи знань суб'єкта. Подібність механізмів та динаміки розуміння текстів та творчих задач дає змогу моделювати за допомогою творчих задач будь-яку творчу діяльність, пов'язану з розумінням нової багатосмислової інформації (творчих задач, навчальних наукових текстів тощо).

У нашому дослідженні трактування поняття "творча задача" зумовлюється характером перебігу її розв'язання [11, 13], адже як свідчать результати досліджень, одна й та сама задача може бути творчою для однієї людини і нетворчою для іншої. Серед ознак творчої задачі можна, наприклад, назвати зміну домінуючих рівнів у процесі її розв'язання та включення до числа домінуючих тих рівнів, що лежать у царині ще неусвідомлюваного [13], існування моменту "блокади", якому передують більш-менш тривалі зміни предметного змісту, що веде до неправильних відповідей [6]; наявність новизни задачі для суб'єкта та можливості розв'язання її кількома способами [11].

На нашу думку, творча задача як модель творчої діяльності має бути багатосмисловою, а також мати приховану проблемність. У деяких випадках вона передбачає кілька варіантів розв'язання і один з них – шаблонний, стереотипний, за допомогою відповідного алгоритму; інший - нешаблонний, творчий, який з'являється внаслідок розуміння суб'єктом прихованої проблемності задачі. Як правило, перший варіант складний, громіздкий, другий - простий.

Кожний з виділених варіантів розв'язання творчої задачі ґрунтується на різних узагальнених схемах, побудованих на основі підходів до задачі з переважанням алгоритмічних чи творчих процесів мислення. Зазначені схеми відбивають той чи інший смисл задачі: алгоритмічний та прихований, який є ключем до розв'язання задачі. Наявність кількох смислів, які містяться в основі того чи іншого способу розв'язання, є, на нашу думку, обов'язковою рисою задачі творчого (проблемного) типу.

Ми розглядаємо задачу в широкому її розумінні, а саме не тільки як типову, а таку, що враховує стан суб'єкта, якому необхідно зрозуміти щось нове, до цього часу невідоме. Такий підхід дає змогу моделювати за допомогою творчих задач будь-яку творчу діяльність, коли суб'єкт стикається з необхідністю зрозуміти нову для нього інформацію.

Важливим є питання критеріїв розуміння творчих задач. У психологічній науці до цього часу не вироблено оперативних критеріїв оцінки рівня розуміння, хоч передумови для цього, на думку шерету дослідників, уже існують [4, 11]. Розробка таких критеріїв могла б суттєво допомогти педагогічній практиці, передусім з метою перевірки та оцінювання результатів розуміння учнями навчального матеріалу.

Як свідчить досвід, у педагогічній практиці користуються здебільшого такими критеріями, як уміння відповідати на запитання, поставлені до тексту (наукового, художнього тощо), або переказати його. Але такі критерії не можуть бути досить надійними, тому що переказати текст та відповідати на поставлені за ним запитання можна, не розуміючи, а лише запам'ятавши його (широко використовувано в загальноосвітній та вищій школі практика "зазубрювання" навчального матеріалу свідчить про те, що запам'ятати матеріал набагато легше, ніж зрозуміти його, навіть тоді, коли потрібно зачитати досить великі за обсягом тексти).

При комп'ютерному моделюванні розуміння природної мови в низці випадків досягалися дуже цікаві результати. Так, У.Г.Ленерт описує систему, здатну опрацювати тексти з 20 різних тем завдяки введеному до її бази знань, які відповідають цим темам, формалізованим сценаріям, скриптів. Внаслідок обробки тексту система не тільки здатна відповідати на різні запитання за змістом тексту, а й дає скорочений переказ [11], не розуміючи його. Це ще раз підтверджує сумнів щодо ненадійності такого критерію, як відповіді на запитання, поставлені до тексту, та його переказ.

Проблема визначення критеріїв розуміння найбільше розроблена в працях, присвячених текстовому аналізу [2, 5, 11, 14]. Основним критерієм розуміння тексту вважається виділення суб'єктом смислу, який має суб'єктивний характер (на відміну від змісту): одна й та сама інформація може призвести до того, що в різних суб'єктів сформується різний смисл, і разом з тим різна інформація (наприклад, за формою подання) може спричинити появу однакового смислу. У цьому разі слід говорити про те, який саме смисл вкладався в повідомлення його автором. Ступінь розуміння суб'єктом певної інформації можна

визначити на основі адекватності виділеного ним смислу "еталонному".

Крім критерію смислу, серед інших називають такі, як здатність суб'єкта переказати текст, відповісти на поставлені до тексту запитання, адекватність поведінкової реакції, виконання певних дій (для повідомлень інструктивного характеру) тощо.

Як було вже зазначено, процес розуміння творчих задач - один з найменш досліджених аспектів психології розуміння. Внаслідок цього і вибір системи критеріїв розуміння теж не дістав належного обґрунтування. Критерії, які виправдали себе при вивченні розуміння текстів, не завжди можливо екстраполювати на матеріал творчих задач.

Під час розв'язування технічних задач важливим критерієм розуміння виступає креслення, ескіз, який виконує суб'єкт на основі інформації, поданої в умови. Застосування такого критерію видається доречним за умови, коли умова задачі сформульована в текстовій формі. Навпаки, якщо задача подається у формі креслення, схеми без тексту, надійним критерієм розуміння стає вербальний коментар.

Що ж до критеріїв розуміння творчих задач, то спеціальних публікацій з цього питання бракує. В тому разі, коли задача має один варіант розв'язання, то слідування цьому варіанту і знаходження правильного результату може виступити надійним критерієм розуміння. Якщо задача має кілька варіантів розв'язання і один з них - шаблонний, який передбачає використання алгоритму, а другий - творчий, то визначити критерії розуміння значно складніше. Використовуючи як головний критерій розуміння правильне розв'язання задачі, дістанемо правильний результат, який сам по собі є критерієм незалежно від того, який варіант розв'язання обрав суб'єкт - шаблонний чи творчий. Але сутність творчих задач саме й полягає в тому, що вони містять прихований смисл, а завдання суб'єкта - зрозуміти цей смисл. У даному випадку зрозуміти творчу задачу - означає усвідомити приховану її проблемність, тобто досягнути таке смислове розміщення окремих її елементів, яке породжує процес мислення і спрямовує його на зняття цієї проблемності.

У деяких випадках у процесі розв'язання задачі прихований смисл зрозуміти неможливо, якщо користуватися лише алгоритмом. Що ж до цих задач, то можна сказати, що суб'єкт у деяких випадках не досягає повного і глибокого розуміння до одержання правильного результату, а таке розуміння з'являється лише після їх розв'язання. Тому, крім успішності розв'язання задачі як критерію розуміння, необхідно знайти і такий критерій, який задовольнив би процес розуміння більшості творчих задач. На нашу думку, таким критерієм може бути знаходження суб'єктом прихованого смислу задачі.

Термін "прихований смисл" вперше застосований Б.Уорфом в розроблений ним теорії прихованої граматики. У даний час термін "прихований смисл" використовується в лінгвістичних дослідженнях. Так, А.А.Масленникова визначає прихований смисл як "будь-який смисл, вербально не висловлений у тексті повідомлення, але такий, що сприймається адресатом як той, що мається на увазі та інтерпретований ним на засадах мовної компетенції, знань про світ і наявних у тексті повідомлення показників [9, с. 11].

Приховані смисли є певною динамічною адаптивною системою, яка активно взаємодіє зі своїм середовищем, тобто з системою явних смислів. Саме з середовища явних смислів запозичується матеріал для натяку. Система прихованих смислів вбирає нові елементи для переосмислення і викидає назовні випрацюваний матеріал: смисли, що перетворилися в значення. У цьому відношенні система прихованих смислів є класичним прикладом взаємодії семіотичних структур, одним з головних джерел динамізму яких є "постійне втягування позасистемних елементів у орбіту системності та одночасне витіснення системного в сферу поза системності" [9].

Словосполучення "смисл задачі" відрізняється від терміну "зміст", який відображає об'єктивну характеристику об'єкта розуміння, саме тим, що зміст, залишаючись без змін, може привести до утворення в різних суб'єктах неоднакових смислів. Тому смисл задачі можна визначити як зміст задачі, переведений суб'єктом на мову його внутрішніх смислів і сформульований у поняттях останніх. Саме виділений суб'єктом смисл може бути показником глибини та повноти розуміння задачі.

Смислом задачі, на наш погляд, є цілісна стисла модель проблемної ситуації, описаної в задачі, яка виникає у суб'єкта як результат її розуміння. Він є передумовою відбору та використання знань для розв'язання задачі і створення схеми виконання операцій.

Отже, на нашу думку, найбільш надійним критерієм розуміння творчих задач є розуміння її прихованого смислу. Смисл задачі - це узагальнена стисла модель задачі. Прихований смисл творчої задачі - це стисла модель задачі, що відображає приховану проблемність задачі, яку суб'єкт не може безпосередньо досягнути, користуючись стереотипними способами аналізу інформації.

Творчі задачі, розуміння яких вивчалось в дослідженні, є семіотичними об'єктами, які передбачають неоднозначність своєї трактовки, в результаті чого суб'єкт у процесі розуміння формує різні їх смисли. При аналізі проблеми розуміння творчих задач нами вперше використовується поняття "смисл" для характеристики результату розуміння. Специфіка творчих задач полягає в тому, що передбачає існування кількох смислів, які виникають як результат розуміння задачі, а саме: алгоритмізованого та прихованого. Формування суб'єктом того чи іншого смислу задачі визначає вибір подальшого способу її розв'язання. Алгоритмізований смисл є стислою схемою поверхової сутності задачі, ґрунтується на шаблонному, стереотипному аналізі умови і є основою розв'язання задачі за допомогою логічно пов'язаних між собою операцій та дій (алгоритму). Розуміння алгоритмізованих об'єктів розгортається за схемою "розуміння - розв'язання". Розуміння творчих задач відрізняється від розуміння алгоритмізованих об'єктів і передбачає розкриття прихованого (ключового) смислу задачі. У даному випадку процес розуміння ускладнюється і відбувається за схемою "розуміння поверхового смислу - розв'язання - розуміння прихованого смислу".

Саме багатосмисловість, неоднозначність розуміння є головною особливістю творчих задач. Ця особливість творчих задач дає змогу використовувати їх для моделювання будь-якої творчої діяльності, коли суб'єкт стикається з розумінням об'єктів, що можуть трактуватися неоднозначно (власне творчі задачі, наукові та навчальні тексти, людська комунікація тощо).

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці системи творчих задач, за допомогою яких можна моделювати різні сфери професійної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач / Балл Г.А. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
2. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / Брудный А.А. // Проблемы социологии и психологии чтения. - М.: Наука, 1975. - С. 162-172.
3. Граник Г.Г. Как учить школьников работать с учеником / Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концева Л.А. - М.: Знание, 1987. - № 3. - 80 с.
4. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления / Гурова Л.Л. // Вопр. психологии. - 1986. - №2. - С.126-137.
5. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: дис. ... д-ра психол. наук: 1900.01 / Добраев Л.П. - Саратов, 1971. - 486 с.
6. Исследование проблем психологии творчества / [отв. ред. Я.А.Пономарев]. - М.: Наука, 1983. - 336 с.
7. Коваленко А.Б. Психология понимания / Коваленко А.Б. - К.: Геопринт, 1999. - 184 с.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С. - К.: Радянська школа, 1989. - С. 251-300.
9. Масленникова А.А. Скрытые смыслы и их лингвистическая интерпретация: дис. ... д-ра филол.наук: 10.02.19, 10.02.04 / Масленникова А.А. - СПб., 1999. - 299 с.
10. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А.М. - М.: Педагогика, 1972. - 168 с.
11. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / Моляко В.А. - М.: Машиностроение, 1983. - 134 с.
12. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ / Нишанов В.К. - Фрунзе: Илим, 1990. - 228 с.
13. Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества / Пономарев Я.А. // Человек в системе наук / [сост. Е.В.Филиппова]. - М.: Наука, 1989. - С.370-378.
14. Славская К.А. Мысль в действии / Славская К.А. - М.: Мысль, 1968. - 208 с.
15. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной и научной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. - К., 1992. - 397 с.

## РЕЗЮМЕ

Подано до редакції 05.02.10

У статті обґрунтовується підхід, відповідно до якого творче завдання розглядається як модель творчої діяльності. Аналізується проблема критеріїв розуміння творчих об'єктів. Обґрунтовується використання прихованого змісту творчого завдання як основного критерію її розуміння.

**Ключові слова:** творчість, модель творчої діяльності, творче завдання.

**А.Б. Коваленко**

### К ПРОБЛЕМЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА

## РЕЗЮМЕ

В статье обосновывается подход, согласно которому творческая задача рассматривается как модель творческой деятельности. Анализируется проблема критериев понимания творческих объектов. Обосновывается использование скрытого смысла творческой задачи как главного критерия ее понимания.

**Ключевые слова:** творчество, модель творческой деятельности, творческая задача.

**А.В. Коваленко**

### TO THE ISSUE ON CARRYING OUT EMPIRIC RESEARCH IN PSYCHOLOGY OF CREATIVITY

## SUMMARY

The article substantiates an approach due to which a creative task is regarded to be a model of creative activity. The author analyzes the issue on understanding creative objects; substantiates usage of implicit meaning of a creative task as the main criterion of its understanding.

**Keywords:** creativity, the model of creative activity, a creative task.